

Tandemberatung

Helmut Brammerts

Dieser Beitrag wendet sich an praktizierende und angehende Sprachlernberater, die Tandemlerner beraten wollen; er hat insofern praktische Ziele. Er soll zudem dazu beitragen, dass das hier dargestellte Unterstützungs- und Beratungskonzept leichter diskutierbar und verbesserbar wird; das erfordert den Versuch einer theoretischen Situierung des Konzepts und eine Beschreibung der didaktischen Umgebung, in der es eingesetzt wird.

1. Einige praktische und theoretische Voraussetzungen

1.1 Selbstgesteuertes Lernen

Ich gehe davon aus (und folge dabei insbesondere Holec 1979), dass beim selbstgesteuerten Lernen der Lerner selbst die Ziele, Inhalte und Progressionen, die angewandten Lernmethoden und Lernstrategien, alle Einzelschritte sowie die Evaluation und Bewertung seines eigenen Fremdsprachenlernens bestimmt. Er wird dabei oft mit anderen kooperieren und Hilfen anderer in Anspruch nehmen, übernimmt aber die Verantwortung für sein eigenes Lernen und bestimmt in letzter Instanz selbst.

Der Lerner kann die Steuerung seines Lernens jedoch nur in dem Maße übernehmen, in dem er über die dafür notwendigen Fähigkeiten verfügt und die Umgebung ihm Freiraum für eigene Entscheidungen lässt. Wenn beide Voraussetzungen als Bedingungen für Lernerautonomie gefasst werden, dann müssen wir unterschiedliche Grade von Autonomie annehmen. Die Fähigkeit, Verantwortung und Steuerung für das eigene Lernen zu übernehmen, ist bei Lernern unterschiedlich ausgeprägt. Es gibt Situationen, in denen Lerner mehr Lernentscheidungen selbst treffen können oder sogar müssen als in anderen.

Unsere Bemühungen, Lerner bei der Entwicklung ihrer Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen zu unterstützen und zunehmend Lernkontexte zu schaffen, in denen die Entscheidungsfreiheit für sie besonders hoch ist, setzen u.a. folgende Annahmen voraus:

- Die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen ist für das Individuum und die Gesellschaft wünschenswert. Bei der Begründung spielen verschiedene Aspekte eine Rolle:
 - Diese Fähigkeit bietet dem Individuum die Möglichkeit, den aktuellen eigenen Lebensinteressen entsprechend zu lernen.
 - Selbstgesteuertes Lernen ist in vielen Fällen erfolgreicher (effizienter, nachhaltiger) als von außen gesteuertes Lernen.
 - Jeder wird im Laufe seines Lebens immer wieder mit Situationen konfrontiert, in denen er ohne viel Steuerung von außen lernen kann oder muss (lebenslanges Lernen). Die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen hilft bei der Bewältigung dieser Situationen.

-2-

- Das für die Selbststeuerung des Lernens erforderliche Wissen und die dafür notwendigen Handlungskompetenzen können sich ständig weiter entwickeln, und diese Entwicklung kann von außen beeinflusst und damit auch gefördert oder behindert werden.
- Lerner können ihre Fähigkeit, Ziele, Wege und Evaluation ihres Lernens selbst zu bestimmen, dadurch verbessern, dass sie Entscheidungsfreiräume in Lernsituationen für sich ausnutzen lernen, die auch Vorgaben von außen implizieren. Eine Förderung der Lernerautonomie durch Schaffung von steuerungs-freien oder steuerungsarmen Lernkontexten ist demnach auch in Kontexten mit institutionellen Zwängen (vorgegebene allgemeine Lernziele, Lernbedingungen, Prüfungen) möglich und sinnvoll.

Dem Vorschlag von Schmelter (2004), die Lern- und Kommunikationssituation Tandem auf der Grundlage der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Holzkamp (1995) neu zu definieren und statt von "selbstgesteuertem Lernen im Tandem" von "Tandem als Ort potenziell expansiven Lernens" zu sprechen, folge ich nicht, da er auch empirisch nicht ausreichend begründet ist. [\[1\]](#)

1.2 Selbstgesteuertes Lernen im Tandem

Tandemsituationen

- Zwei Personen mit unterschiedlichen Muttersprachen können voneinander lernen, denn beide verfügen schon über kulturelles Wissen und sprachliche Fertigkeiten, die der andere noch erwerben will.

Diese Grundüberlegung hat in den letzten 40 Jahren immer wieder dazu geführt, eine solche Lernerkonstellation von Anfang an unter dem Begriff "Tandem" herbeizuführen und didaktisch zu nutzen (zur Tandemgeschichte vgl. Schmelter 2004: 134 ff.; Brammerts 2001, 15 f.; Deutsch-Französisches Jugendwerk 1999).

Tandemsituationen werden immer als Lernsituationen verstanden; die Selbststeuerung des Lernens durch die beiden Tandempartner gehört aber bei weitem nicht immer zu den Hauptzielen. Die folgenden Beispiele mögen dies verdeutlichen:

Im Rahmen von Projekten, in denen in erster Linie Ziele wie interkulturelle Begegnung und Annäherung, Wecken des Interesses für die andere Kultur oder der Motivation für das Lernen der Sprache des Nachbarn verfolgt werden, können von Zeit zu Zeit der normale Unterricht und gemeinsame Unternehmungen durch Tandemsituationen ganz unterschiedlicher Art ergänzt werden:

- Etwa Unterrichtsstunden, in denen deutsche und französische Lerner paarweise nebeneinander sitzen und abwechselnd vom Deutschlehrer und vom Französischlehrer konkrete Aufträge bekommen (z.B. Vorsprechen von Texten oder Erklären von Wörtern für den Partner, Korrigieren seiner Fehler, gemeinsame Erledigung von kleinen Aufgaben).
- Oder außerunterrichtliche Kleinprojekte für zweisprachige Paare oder Gruppen, in denen das gemeinsame Erleben und Kooperieren mit einem Partner aus dem anderen Land im Vordergrund steht; sprachliches voneinander Lernen wird durch entsprechende konkrete kleine Aufgaben oft unterstützt.

-3-

Minimalbedingungen für selbstgesteuertes Lernen im Tandem

Wir sprechen von *selbstgesteuertem Lernen im Tandem*, das z.B. eine Lernberatung überhaupt erst sinnvoll macht, erst dann, wenn die Tandemsituation die folgenden Minimalbedingungen erfüllt (vgl. Brammerts 2001):

- Zwei Partner wollen und können ihren eigenen Interessen entsprechend miteinander kommunizieren.
- Sie wollen dabei voneinander und miteinander lernen: Das Lernen bezieht sich auf die Sprache und den kulturellen Hintergrund des Partners, optional auch auf anderes Wissen und andere Fertigkeiten des Partners.
- Sie bilden eine Lernpartnerschaft, in der beide Partner in gleichem Maße bereit sind, den anderen bei der Verfolgung seiner Ziele zu unterstützen (*Gegenseitigkeitsprinzip* oder *Partnerschaftsprinzip*).
- Jeder der Partner übernimmt die Verantwortung für sein eigenes Lernen in dieser Partnerschaft und bestimmt selbst über dessen Ziele, Wege und Evaluation (*Autonomieprinzip* oder *Prinzip des selbstgesteuerten Lernens*).

Einige Folgerungen für Tandem als Lernkontext

Die beiden Partner können den so definierten Lernkontext umso besser nutzen, je besser sie auch die Folgerungen aus diesen Bedingungen überschauen, die hier nur angedeutet werden können:

Sie haben mit dem Tandempartner einen *native speaker* als Kommunikationspartner, von dem sie etwas lernen können, der aber anders als andere Sprecher der Fremdsprache von ihnen lernen will und deshalb auch eher bereit ist, ihnen beim Lernen zu helfen.

Da er ihre Sprache lernt, können sie auch ihre Muttersprache sinnvoll einsetzen: Nicht nur für Fragen und Erklärungen und dann, wenn der Partner von ihnen lernt, sondern z.B. auch dann, wenn sie selbst etwas in der Fremdsprache ausdrücken wollen und noch nicht wissen wie. Sie können es in der Muttersprache sagen und den Partner fragen, wie er das in seiner Sprache gesagt hätte - beide lernen bei diesem Verfahren.

Es ist eine Kommunikationssituation, aber auch gleichzeitig eine Lernsituation - beide finden sich zu diesem Zweck zusammen. Und jeder von ihnen kann (und muss, denn niemand steuert von außen) selbst bestimmen, was er wie lernen will, und er kann dabei jede Hilfe des Partners in Anspruch nehmen, die dieser geben kann.

Die Partner können nicht nur (wie bei einem Gespräch mit einem anderen *native speaker*) das lernen, was sich quasi automatisch aus der Kommunikation ergibt. Sie können ganz gezielt spezifische Lernziele verfolgen, etwa ihre Aussprache verbessern, sich besser ausdrücken können, auch schnell Gesprochenes verstehen oder übersetzen können. Die Wege dafür müssen und können sie selbst bestimmen und mit dem Partner absprechen.

-4-

Der Partner ist kein Lehrer, kann keine Lernziele und Lernwege für sie festsetzen und auch keine Grammatikerklärungen geben. Trotzdem kann man von ihm lernen: Er kann als Modell dienen und dabei auf Wünsche (Thema, Textsorte, Sprechgeschwindigkeit usw.) eingehen. Er kann helfen, etwas zu formulieren. Er kann korrigieren und dabei auf die Dinge achten, die der lernende Partner bestimmt. Er kann Fragen beantworten und Informationen geben.

Die Zeit wird zwischen den beiden Partnern geteilt; jeder ist in seinem Zeitanteil für sein Lernen verantwortlich und bestimmt mit seinen Lernzielen letztlich auch Art und Inhalt der Kommunikation. Jeder verfolgt seine Ziele auf seine Art - die Ziele der beiden Partner sind fast nie gleich.

Auch die Niveaus der beiden können damit unterschiedlich sein. Man kann eigentlich auf jedem Niveau im Tandem lernen, das gewährleistet, dass eine Kommunikation möglich ist. Hat einer der beiden ein sehr niedriges Niveau, dann muss das des Partners umso höher sein, damit die Muttersprache des Schwächeren als Kommunikationssprache genutzt werden kann.

Selbstgesteuertes Lernen im Tandem und externe Einflüsse

Die meisten Tandempaare arbeiten zusammen ohne irgendeine Steuerung durch Institutionen und ohne andere Unterstützung als das öffentlich zugängliche Informationsangebot.

Face-to-face-Tandem (Präsenztandem) ist dabei sicher am attraktivsten. Partnervermittlungen, z.T. auch begleitende Unterstützung, werden vor allem von Universitäten mit ihrer internationalen Studierendenschaft sowie von Sprachlehrinstituten mit einer großen mehrsprachigen Klientel angeboten.

Für *eTandem (Distanztandem)* ist die Anzahl der potenziellen Partner höher. Als Kommunikationsmittel überwiegt immer noch E-Mail; eTandem per Telefon (einschließlich Telefon über das Internet) nimmt aber mit erhöhter Verfügbarkeit und sinkenden Kosten immer mehr zu.

Selbstgesteuertes Tandem wird jedoch auch in institutionellem Rahmen angeboten.

Jede Integration von Tandem in das institutionelle Ausbildungsprogramm setzt eine gewisse Anpassung an die an der Institution geltenden Vorschriften (z.B. Leistungskontrolle) voraus. Eine dauerhafte Integration von Tandem - meist als Sprachkurs - gelingt in der Regel nur, wenn zwei Bedingungen erfüllt sind:

- Zum einen muss nachweisbar sein, dass die Lernergebnisse im Tandem mindestens ebenso gut sind wie in traditionellen Sprachkursen und dass sowohl die Nachfrage bei den Studierenden als auch die Bereitschaft der Lehrer/Berater zur Betreuung solcher Module langfristig gesichert ist.
- Zum anderen müssen die Kursziele selbst und damit auch das abschließende assessment gegenüber traditionellen Sprachkursen verändert werden können: Es ist sinnvoll, die Fähigkeiten zur Selbststeuerung des Lernens und zur (interkulturellen) Kommunikation und Kooperation als zusätzliche Ziele aufzunehmen und bei der Kursorganisation sowie beim assessment adäquat zu berücksichtigen. Außerdem ist einzuplanen, dass die Lerner ihre sprachlichen Ziele und Lernwege selbst bestimmen und auch ihre Lernergebnisse selbst bewerten können und sollen; allerdings bleibt die Institution bei der Bescheinigung der Leistung (zumindest auch) an externe Vorgaben (Prüfungsverfahren, definierte Zielniveaus) gebunden.

-5-

Einige Beispiele für Ergebnisse derartiger Aushandlungsprozesse:

- An der Universität Sheffield werden seit über 10 Jahren als Sprachkurse kreditierte Tandemmodule

angeboten und ständig weiterentwickelt (vgl. Walker und Lewis 2003, Lewis 2003, sowie aktuelle Modulbeschreibungen [2]). Die Ziele umfassen neben von den Lernern selbst gesetzten sprachlichen und interkulturellen Lernzielen auf mehreren Niveaus auch die Fähigkeit zur Selbststeuerung des Lernens in einer Tandempartnerschaft. Verpflichtend sind 24 Tandemstunden (nachgewiesen durch ein Tandemportfolio), die regelmäßige Teilnahme an Sprachlernberatungsangeboten sowie die Führung eines Lernerlogbuchs. Bei der Benotung werden auch self assessment und peer assessment (durch den Partner) einbezogen.

- Die von der Universität Bochum in Kooperation mit europäischen Partneruniversitäten für mehrere Sprachenpaare angebotenen mehrwöchigen Tandem-Intensivkurse (vgl. den nicht mehr ganz aktuellen Bericht von Blanco Hölscher, Kleppin und Santiso Saco 2001) sind inzwischen ebenfalls von allen teilnehmenden Universitäten als kreditierte Studienmodule anerkannt. Auch hier gehört jetzt neben der Verbesserung der sprachlichen Kompetenz die Entwicklung der Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen zu den Lernzielen. Die selbstgesteuerte Arbeit im Tandem, Anregungen zur Reflexion über das gemeinsame Lernen und die regelmäßige individuelle Beratung bilden die wesentlichen Bestandteile der Kurse. - Übrigens benötigen bei weitem nicht alle Teilnehmer dieser Kurse die dort erreichbaren credit points.
- Einen gut dokumentierten Erfahrungsbericht über die Integration von eTandem in den Unterricht zweier Schulen in Österreich und Italien liefert Rückl (2005).

Ist nun Tandem, wenn es wie in den obigen Beispielen in institutionellem Rahmen stattfindet, gemessen an dem Ziel, dem Lerner möglichst die volle Verfügungsgewalt über sein Lernen zu geben, minderwertig gegenüber dem Ideal eines "freien" Tandems, möglicherweise nur eine Vorstufe dazu? Hätte der Verzicht auf individuelle Unterstützung bei der Formulierung ihrer Lernziele und Lernwege zur Folge, dass die Tandempartner besser ihren ureigenen Interessen entsprechend lernen können und das auch tun?

Es gibt zwar Lernziele im Tandem, die sich unmittelbar aus der authentischen Kommunikationssituation mit dem Partner ergeben (z.B. aufgrund von Verständnis- oder Ausdrucksschwierigkeiten, interessanten Fragen oder Themen), in der Regel gehen die Lernziele der Partner jedoch auf tandem-externe Anforderungen zurück: Sie können vom Lerner als authentische Ziele gesehen ("Ich will in Frankreich arbeiten, also will ich jetzt flüssiger Französisch sprechen lernen" oder "ich habe als spanische Jurastudentin in Deutschland Verständnisprobleme bei den Vorlesungsskripten, ich will sie jetzt verstehen lernen") oder widerwillig akzeptiert werden ("Ich will Französischlehrerin werden, dafür muss ich demnächst diese unsinnige Übersetzungsklausur bestehen, also muss ich das jetzt im Tandem üben, statt mit meinem Tandempartner das interessante Gespräch weiterzuführen, bei dem ich schon so viel gelernt habe" oder "Ich will in Deutschland studieren, dafür muss ich in einem Monat TestDaF bestehen, also ist es ökonomischer für mich, wenn ich mich jetzt erst mal im Tandem gezielt auf diese bestimmte Testform vorbereite, als wenn ich weiter meine Kommunikationsfähigkeit auf meine Art zu verbessern versuche"). Die meisten Tandempartner fällen derartige Entscheidungen immer wieder, innerhalb und außerhalb von institutionellen Kontexten, mit und ohne vorherige Besprechung ihrer Entscheidung mit einem Berater. Schmelter (2004: 550) stellt fest, dass "die lernenden Personen auch im Tandem weiterhin in ihren sozialen Kontexten und gesamtgesellschaftlich vermittelten Bedeutungshorizonten verhaftet [bleiben]. Folglich steht das Fremdsprachenlernen auch im Tandem immer in Gefahr, fremdbestimmt und damit vornehmlich defensiv zu sein." Ist das wirklich eine reale Gefahr, auf die wir in der Tandempraxis besonders reagieren müssen? Sinkt sie wirklich, wenn wir auf individuelle Beratung (und nur dort werden solche individuellen Entscheidungsprobleme zur Sprache kommen) verzichten?

-6-

Einen dringenderen Handlungsbedarf fordern meines Erachtens Beobachtungen, die zeigen, dass viele Tandemlerner gar nicht einschätzen können, welche Lernmöglichkeiten ihnen dieser Lernkontext bietet und wie sie im Tandem eigene Ziele verfolgen können.

Im einfachsten Fall sehen sie gar nicht, dass sie überhaupt über eigene Lernziele und Lernwege entscheiden können. Sie verstehen den Partner als persönlichen fremdsprachigen Kommunikationspartner, verlassen sich darauf, dass man durch Kommunikation mit einem *native speaker* immer etwas lernt, und behalten in der Regel auch Recht damit (Es ist schwer, im Tandem gar nichts zu lernen). Dass sie vielleicht noch mehr oder effizienter hätten lernen können, kommt ihnen gar nicht in den Sinn.

Schlimmer ist es, wenn sie bewusst Entscheidungen treffen, die sie beim Lernen behindern, etwa die, dass beide Partner nur in ihrer Fremdsprache schreiben oder sprechen (denn, so wissen sie, man kann die Fremdsprache nur dadurch lernen, dass man sie aktiv benutzt, der Lehrer hat das oft genug betont; der Partner kann ja korrigieren, dann lernt man Neues). Dass jetzt niemand mehr "richtig" spricht, weder in der einen noch in der anderen Sprache, dass sie auf das Modell des *native speaker* verzichten und sich auch auf weniger interessante Kommunikationsthemen beschränken müssen, merken sie gar nicht oder erst sehr spät.

2. Unterstützung für Tandemlerner

Um die Chancen zu erhöhen, dass die Tandemlerner diesen Lernkontext mit seinen besonderen Bedingungen und Möglichkeiten überschauen und zum Erreichen ihrer eigenen Ziele optimal nutzen können, bieten Organisatoren von Tandemlernen unterschiedliche Typen von Hilfen an:

Bereitstellung von Informationen

Allgemeine einführende (meist schriftliche) Erklärungen und Anleitungen versuchen wichtige Bedingungen der Tandemarbeit für die Lerner verständlich darzustellen. Sie konzentrieren sich vor allem auf "Grundregeln", die diesen Lernkontext definieren, und geben Tipps für den Anfang, machen oft aber auch schon Vorschläge dazu, wie bestimmte Lernziele erreicht werden können. Der jeweilige Tandemkontext wird berücksichtigt: Tandem zwischen Studierenden einer Universität, Tandem-Intensivkurse, eTandem (z.B. auf dem Tandemserver Bochum [31]), für den Schulbereich (z.B. Baguette et al. 2001: 94ff.) usw. Auch Antworten auf häufig gestellte Fragen ("Lernt man vom Partner nicht auch Falsches?" oder "Ist der Gebrauch der Muttersprache nicht Zeitverlust?") gehören in diese Gruppe.

Einführungsveranstaltungen dort, wo Tandemlerner an einem Ort zusammen kommen können, oder *einführende Beratungen* von Tandempaaren durch Mitarbeiter von Tandempartnervermittlungen erfüllen eine ähnliche Funktion. Sie lassen zumindest in beschränktem Maße Interaktion zwischen Lernern und Beratern zu, die Lerner haben jedoch meist noch keine Erfahrungen in der Tandemarbeit.

- 7 -

Anregungen für die Tandemarbeit

Tandempaare gemeinsam oder ein Partner allein in seinem Zeitanteil können sich für "Offene Tandemaufgaben" (Beispiele in Brammerts und Kleppin 2001: 101ff.) mit Arbeitsvorschlägen entscheiden. Sie sind nicht obligatorisch und so offen gestaltet, dass sie das Verfolgen ganz unterschiedlicher Kommunikations- und Lernziele zulassen. Sie wurden vor allem für die besonderen Bedingungen von mehrwöchigen Tandem-Intensivkursen und für den Schulbereich (z.B. Baguette et al. 2001: 105ff.) entwickelt.

Anregungen zur Reflexion für den einzelnen Lerner

Die Führung eines *Lernertagebuchs* oder *Lernlogbuchs* wird Lernern mit dem Ziel empfohlen, ihr eigenes Lernen besser planen, reflektieren und überwachen zu können. In den kreditierten Tandemmodulen der Universität Sheffield (UK) gehört die Führung eines vorstrukturierten Lerntagebuchs (Walker 2003) seit Mitte der 90er Jahre zu den Pflichtleistungen der Lerner. Zur Verwendung von Lernerlogbüchern als Erhebungsinstrument für Forschungsprojekte vgl. z.B. Schmelter (2004: 403-405).

Anregungen zur Reflexion innerhalb der Tandempaare

Es werden *Reflexionsaufgaben* bereitgestellt, die die miteinander arbeitenden Tandempartner zur gegenseitigen Beobachtung und gemeinsamen Reflexion ihrer Lernaktivitäten anregen sollen. Sie implizieren Fragen wie "Wie verhaltet ihr euch, wenn ihr etwas in der Fremdsprache sagen wollt und nicht wisst wie?" oder "Was tut ihr, damit ihr eben Gelerntes nicht gleich wieder vergesst?" Sie gehören als Reflexionsaufgaben in den Bochumer Tandem-Intensivkursen zu den Kursmaterialien. Beispiele für "Guides/Checklisten" des Goethe-Instituts Paris finden sich bei Schmelter (2004: Anhang 2).

Gelenkte Reflexion in Gruppen

Durch Lehrer oder Berater *gelenkte Reflexion in Gruppen* von Tandemlernern oder Tandempaaren kann ganz unterschiedliche Instrumente nutzen wie die Interaktion zwischen Tandempaaren und bei ihnen hospitierenden Peers, den Erfahrungsaustausch zwischen den Lernern, Fragen von Tandemlernern, Schilderungen von erfolgreich oder problematisch empfundenen Arbeitsweisen, angeleitete Reflexion und Diskussion in Kleingruppen und Plenum und sogar gemeinsames Ausprobieren und ggf. Üben von Techniken für die Tandemarbeit.

Die gelenkte Reflexion kann dort eingesetzt werden, wo es gelingt, mehrere Tandemlerner oder gar Tandempaare mit einer oder zwei gemeinsamen Kommunikationssprachen zu versammeln, z.B. in extensiven oder intensiven Tandemkursen (vgl. "Peergruppenarbeit" bei Helmling 2001, 2002; "Arbeit in zweisprachigen Gruppen" bei Brammerts et al. 2001: 68) und in Schulklassen oder Sprachkursen, die Tandem, meist als

eTandem, als eine Form selbstgesteuerten Lernens in den Unterricht integrieren.

Die Interventionen des Leiters (Organisation der Sitzung, Themenvorschläge, Reflexionsanleitung, fachliche Informationen und Anregungen nicht nur für die Gruppensitzungen, sondern auch für die Tandemarbeit) spielen eine wichtige Rolle. Zuweilen wird auch der Terminus "Beratung von Gruppen" für diese Art von Unterstützung verwendet.

-8-

Paarberatung

Vor allem in Tandemkursen können sich Berater für die *Paarberatung* zur Verfügung halten. "Der Schwerpunkt liegt dabei auf den Möglichkeiten zur Optimierung der Zusammenarbeit der Partner. Der Berater reagiert auf Beratungswünsche und Fragen einzelner Paare, initiiert aber auch selbst Gespräche aufgrund seiner Beobachtungen der Partnerarbeit" (Brammerts et al. 2001: 68).

Individuelle Beratung

Die *individuelle Beratung* dient dem Tandemlerner mit seinen individuellen Voraussetzungen (z.B. sprachliche Vorkenntnisse, Lernziele, Lernerfahrungen und Lerngewohnheiten), die sich in der Regel nicht nur von denen seines Tandempartners, sondern, selbst in Tandemkursen, auch von denen der anderen Tandemlerner unterscheiden und deshalb bei den anderen oben erwähnten Formen der Lernerunterstützung nicht ausreichend in den Blick kommen können. Der Lernkontext Tandem ist darauf ausgerichtet, dass jeder Lerner seine individuellen Ziele aufgrund seiner eigenen Möglichkeiten und Bedürfnisse verfolgen kann; das erfordert auch eine individuelle Unterstützung.

Tandemlerner können zu Beratungssitzungen auch den Tandempartner mitbringen. Die Grenzen zur Paarberatung werden dann fließend.

3. Individuelle Beratung von Tandemlernern

3.1 Allgemeine Ziele, Grundsätze und Wege

Die individuelle Beratung eines Tandemlers kann wie jede Lernberatung daran gemessen werden, inwieweit sie ihr Ziel erreicht,

- "den Lerner [zu] ermutigen, seine Fähigkeit zum selbstgesteuerten (Sprachen-)Lernen einzusetzen und ihn dabei zu unterstützen, diese Fähigkeit auszubauen und zu mehr Handlungssicherheit beim Lernen zu finden" (Brammerts, Calvert und Kleppin 2001: 54).

Da der Lernkontext Tandem für den Lerner derzeit als Ressource im Vordergrund steht, gilt für die Tandemberatung ein zweites, konkreteres Ziel:

- Sie soll den Lerner ermutigen, die Verantwortung für sein Lernen in der Tandemsituation zu übernehmen und es selbst zu steuern; sie soll ihn dabei unterstützen, die Fähigkeit dazu auszubauen und zu mehr Handlungssicherheit beim Lernen im Tandem zu finden.

Da durch die Beratung der Handlungsspielraum, die Entscheidungsfähigkeit und die Handlungssicherheit des Lerners erweitert und nicht etwa eingeschränkt werden soll, ist es nur folgerichtig, sie als *nicht-direktiv* (nach Rogers 1985) zu konzipieren. Dieses Lernberatungskonzept mit seiner Beschreibung der Aufgaben des Beraters, den Erwartungen an die Grundhaltungen und die Gesprächsführung des Beraters, der Phasen der Beratung usw. ist an anderer Stelle schon dargestellt worden (Brammerts, Calvert und Kleppin 2001; vgl. auch Bachmair et al. 1998).

Eine konsequente Einhaltung des Konzepts der nicht-direktiven Beratung ist wichtig auch angesichts der Befürchtungen von Schmelter (z.B. 2004: 342ff.), die Wissensasymmetrie zwischen Lerner und Berater und andere Faktoren könnten trotz der guten Absichten des Beraters dazu führen, dass die individuelle Beratung ihre Ziele verfehlt. Schmelters (2004: 344) Hinweis, dass schon zu Beginn der Beratung eine Erwartungskonkordanz zwischen Berater und Lerner hergestellt werden müsse, ist unter dieser Perspektive sicher nützlich. [\[4\]](#)

3.2 Beispiele aus der Praxis der Tandemberatung

Eine systematische Beschreibung der Beraterpraxis kann im Rahmen dieses Artikels nicht geleistet werden. Mit einer Reihe von durchaus willkürlich ausgewählten Beispielen will ich stattdessen versuchen, die Vielfalt der in der Tandemberatung immer wieder auftretenden Themenbereiche und Aspekte anzudeuten.

María hatte schon die bessere Lösung für sich

Der Berater soll dem Lerner sein Wissen über Lernen und Lernen im Tandem zur Verfügung stellen.

In einem deutsch-spanischen Tandemkurs: María berichtet dem Berater, ihrem ersten Ziel komme sie schnell näher: Sie verstehe ihre Tandempartner schon viel besser. Deutsch sprechen, das dauere aber wohl noch einige Zeit. Der Berater will herausfinden, wo denn ihre Probleme beim Sprechen liegen und erfährt, dass María in den Tandemsitzungen kein Wort Deutsch spricht. Der Partner solle Deutsch sprechen, sie antworte immer auf Spanisch.

Der Berater versucht, ihr dabei zu helfen, diesen für ihn offensichtlichen Block zu durchbrechen, macht Vorschläge: Vielleicht könne sie ja den Partner wenigstens ab und zu bitten, das, was sie auf Spanisch gesagt habe, in seiner Muttersprache zu sagen und ihr dabei zu helfen, das dann nachzusprechen.

Aber María bleibt hart und erzählt: Das sei eben so bei ihr. Als Schülerin war sie mehrere Monate als Austauschschülerin in Frankreich und wurde dort von den Franzosen immer die "stumme María" genannt, weil sie kein Wort sagte. Aber dann plötzlich, kurz vor Ende, sei es plötzlich von alleine gekommen: Sie konnte Französisch sprechen. - Als Studentin hat sie im Vorjahr in Kopenhagen an einem internationalen englischsprachigen Masterprogramm teilgenommen. Mit den Dänen sprach sie Englisch, Dänisch hatte sie nie gelernt. Aber sie hat immer versucht, etwas zu verstehen, wenn die unter sich Dänisch sprachen. "Und dann, Weihnachten, habe ich mich selbst und die anderen überrascht, als ich plötzlich anfang, erste Sätze auf Dänisch zu sagen."

War diese Beratung unnötig? Der Berater hat auf jeden Fall gelernt. Ihm ist später auch *Total Physical Response*, eine "alternative Methode" aus seiner Jugend, eingefallen, die erfolgreich damit arbeitete, dass sie Lernern am Anfang das Sprechen quasi untersagte, so lange bis der Drang, selbst zu sprechen, zu groß wurde.

María hat in der nächsten Sitzung sogar versucht, ihn in seiner Rolle als Berater zu bestätigen:

Seine Vorschläge seien nicht schlecht gewesen. Sie habe ihre Partnerinnen jetzt schon öfter gebeten, ihre spanischen Äußerungen ins Deutsche zu übersetzen. Und eine habe gesagt, sie finde das gut, sie lerne auch selbst etwas dabei.

Aber mit dem Sprechen werde sie, María, weiter warten, bis es soweit sei.

Die gemeinsame Sprache von Berater und Lerner

Das oben beschriebene Gespräch mit María war überhaupt nur möglich, weil der deutsche Berater auch Spanisch konnte. Vielleicht wäre Französisch noch eine Ausweichmöglichkeit gewesen ...

Der Erfolg von Beratungsgesprächen hängt maßgeblich davon ab, wie gut die Lerner sagen können, was sie sagen wollen, und wie gut sie die Berater verstehen. Die für die exolinguale Kommunikation normalen Strategien wie Vereinfachung oder Vermeidung (nur das sagen, was man leicht sagen kann) sind in der Beratungssituation kontraproduktiv. Im Idealfall können sie in der Muttersprache des Lerners miteinander sprechen; und wenn der Berater dabei Schwächen zeigt und auf die Hilfe des Lerners zurückgreifen muss, kann das für die Beziehung Berater-Lerner sogar positiv sein.

Zumindest der Lerner sollte immer wieder auf seine Muttersprache oder wenigstens auf eine andere Sprache zurückgreifen können, die er gut beherrscht. Manchmal, z.B. bei ausländischen Studierenden an Universitäten, ist das natürlich auch die Zielsprache.

Wie lerne ich, dem Partner zu erklären, wie er mir helfen kann?

Isabel aus Spanien studiert Jura in Bochum und will ihre deutsche Aussprache verbessern, aber ihr Partner korrigiert sie nie. Und das, obwohl auch er sagt, dass man sofort hören könne, dass sie aus Spanien komme und er manchmal Schwierigkeiten habe, sie zu verstehen.

Der Berater hört bei Isabel die für Spanier typischen Ausspracheprobleme: Sie unterscheidet zum Beispiel nicht zwischen offenen (kurzen) und geschlossenen (langen) Vokalen, nicht zwischen stimmlosem und stimmhaftem <s>. Sie spricht jedes geschriebene <r> und jedes geschriebene <e> deutlich hörbar aus und merkt nicht, dass die Deutschen das nicht tun. *Lesen* hört sich bei ihr wie [lässän] an, *holen* wie [hollän], *aber* wie [abbär], *habe* wie [habbä] usw. Er weiß aber auch, dass Deutsche ohne entsprechende Schulung diese Fehler selten einzeln heraushören und korrigieren können; im Gegenteil, sie gewöhnen sich an solche Fehler und überhören sie bald, weil dann das Verstehen nicht mehr so sehr durch sie behindert wird.

Da Isabel von Phonetik noch nie etwas gehört hat, versucht der Berater, ihr an einfachen Beispielen zu erklären, aus welchen Komponenten ihr "spanischer Akzent" besteht. Er bestätigt ihr, dass es sehr sinnvoll ist, die Aussprache mit dem Tandempartner zu üben, denn Aussprachegewohnheiten, auch Fehler, "seien so tief drin, so automatisiert", dass man sie nur ändern könne, wenn man ständig korrigiert werde. Einmal zu lernen, wie etwas richtig(er) ausgesprochen wird, genüge nicht. Damit ihr Partner sie aber korrigieren könne, müsse sie ihm erklären, worauf er achten soll.

- 11 -

Der Berater schlägt vor, dass Isabel sich erst einmal auf die wichtigste Kategorie, die Vokalaussprache, beschränkt. "Wenn diese Fehler weg sind, dann klingt auch dein Deutsch kaum noch spanisch." Er bereitet mit ihr ein Blatt vor, das sie dem Partner zeigen und mit ihm gemeinsam ergänzen kann. Darauf schreiben sie Listen mit von Isabel häufig falsch ausgesprochenen Wörtern, nach Typen sortiert:



Bei der nächsten Sitzung berichtet Isabel, dass ihr Partner das sehr interessant fand und immer mehr in diese Listen eingetragen habe. Er korrigiere sie jetzt auch öfter; er brauche jetzt nur noch den Finger zu heben, dann wisse sie schon ...

Isabel sagt im Beratungsgespräch immer noch "ich habbe" und "abbär", aber zweimal sagt sie leise danach "ich haaaabe", "aaaba". Der Berater lobt sie deshalb: "Das ist super, dass du die Fehler jetzt schon selbst bemerkst, das zeigt, dass du schon sehr weit bist beim Lernen."

Darf der Berater Lernziele vorschlagen?

Gedächtnisprotokoll aus einer Beratungssituation. Die spanische Lernerin (L), Silvia, wird ein Jahr in Bochum studieren, hat Tandemfahrung aus einem Tandem-Intensivkurs in Oviedo und zu Semesterbeginn in Bochum schon drei Tandempartnerinnen gefunden, mit denen sie gleichzeitig arbeitet.

L: Also ich möchte erst mal besser sprechen lernen. Ich kann immer noch nicht sagen, was ich will, mir fallen immer die Worte nicht ein und dann spreche ich Spanisch oder sage nichts.

B: Und weißt du schon, was du machen willst, um besser sprechen zu lernen?

L: Ja, ich weiß schon ... wenn ich etwas auf Spanisch gesagt habe und meine Partnerin hat es verstanden, dann darf ich nicht aufhören. Sie muss es mir auf Deutsch sagen, dann muss ich es wiederholen. Ich weiß das, aber ich mache es nie. Aber jetzt mache ich es.

B: Vielleicht kannst du ja deine Partnerinnen bitten dich zu erinnern, wenn du es vergisst.

L: Ja, ja, ich habe es ihnen schon gesagt und sie wollen mir helfen.

B: Super. Und deine Aussprache, willst du die auch verbessern?

-12-

L: Ja, ich weiß, die ist schlecht. Aber erst will ich besser sprechen lernen, später kann ich meine Aussprache verbessern.

B: Also unsere Erfahrungen zeigen, dass man das am besten zu Beginn des Auslandsaufenthalts macht. Du wirst jetzt immer mehr Deutsch sprechen, und bei jedem Wort, das du sagst, wirst du die Fehler weiter fixieren. Und später ist es viel schwerer, eine schlechte Aussprache wieder los zu werden. Wenn du aber jetzt schon langsam damit anfängst, gewöhnst du dich von Anfang an an die richtige Aussprache.

L: Nein, nein, erst will ich besser sprechen und mehr. (zögernd:) Aber na gut, wenn du meinst ...

B: Nein, Silvia, das musst du entscheiden, ich will dir nichts aufdrängen. Sprechen lernen ist jetzt dein wichtigstes Ziel, und es ist gut, wenn du da weiter kommst. Ich finde sehr gut, dass du schon so genau weißt, wie du das machen willst.

L: Danke.

Der Berater fühlt sich nach diesem Gespräch unwohl. Das wäre in seinen Augen fast eine Katastrophe geworden: Er hätte Silvia beinahe überredet, etwas zu tun, was sie gar nicht wollte. Wenn sie nicht so zögerlich "Aber na gut, wenn du meinst ..." gesagt hätte, hätte er es vielleicht gar nicht gemerkt.

Aber er ist nicht nur distanzierter Berater, sondern auch interessierter Beobachter, und als solcher findet er Silvias Entscheidung unglücklich. Ihre Aussprache ist wirklich sehr schlecht, und er hat beobachtet, dass viele Spanier in den letzten Jahren ähnlich argumentiert haben wie Silvia und am Ende des Studienjahres in Deutschland zwar viel mehr verstanden und auch mutiger redeten, wegen ihrer schlechten Aussprache aber meist schwer zu verstehen waren. Vielleicht, so hofft er, merkt sie ja selbst bald, dass sie ihre Prioritäten etwas verändern sollte.

Tandem für Anfänger?

Anne (D) und Gosia (PL) wünschen eine gemeinsame Tandemberatung. Es stellt sich heraus, dass Gosia schon sehr gut Deutsch spricht, Anne aber keinerlei Vorkenntnisse im Polnischen hat. Sie wollte eigentlich parallel einen Polnischkurs besuchen, hat aber keinen Platz bekommen.

Der Berater erklärt, dass er Tandem für Nullanfänger normalerweise nicht empfehle. Polnisch könne dann nicht als Kommunikationssprache benutzt werden, und Anne müsse sich sehr viel einfachere Lernziele setzen als Gosia. Aber er habe auch schon Lerner erlebt, denen es sehr viel Spaß gemacht habe, ihre ersten Schritte in der Sprache mit einem Tandempartner zu machen. Grundsätzlich sei ein Tandem möglich, denn als Kommunikationssprache stehe ja Deutsch zur Verfügung.

Die beiden beschließen, zusammen zu bleiben. Der Berater bespricht mit beiden mögliche Aktivitäten für den Anfang.

-13-

Gosia will sich in ihrem Teil erst einmal auf die Verbesserung ihres Hörverständnisses konzentrieren (sie hatte zuweilen Schwierigkeiten, den Berater zu verstehen, wenn er nicht ganz deutlich sprach) und gleichzeitig an der Korrektur einiger Aussprachefehler arbeiten.

Anne nimmt sich vor, erst einmal einfache nützliche Sätze und Ausdrücke von Gosia zu lernen; sie möchte gerne einfache Informationen über sich geben können. Von der Benutzung eines Lehrbuchs im Tandem hat der Berater erst einmal abgeraten.

Die beiden melden sich schon nach wenigen Wochen erneut zur Beratung, die aber aus organisatorischen Gründen nicht stattfinden kann. Zum zweiten Gespräch nach etwa 8 Wochen

erscheinen wieder beide gemeinsam. Beide haben sich regelmäßig 4 Stunden in der Woche getroffen und wollen das weiter tun. Gosia bringt nun immer schwierige deutsche Texte mit, die sie mit Anne bespricht. Anne kann schon die ersten polnischen Ausdrücke und Sätze sagen und verstehen und findet die Aussprache sehr schwer. Sie will auch die Schrift und etwas Grammatik lernen und hat sich deshalb aus einem alten Polnischlehrgang in der Bibliothek viele Seiten kopiert, die sie mit Gosia weiter durchgehen will.

Zum vorläufigen Abschlussgespräch am Semesterende erscheinen wieder beide und beide haben jetzt 40 Stunden gemeinsam gearbeitet. Gosia hat sichtbar Fortschritte im Deutschen gemacht (natürlich nicht nur aufgrund der Tandemarbeit). Anne besucht jetzt einen Polnischkurs und ist, darauf ist sie stolz, als fortgeschrittene Anfängerin eingestuft worden. Sie hat den Eindruck, dass sie beim Hören und Sprechen weniger Probleme hat als die Teilnehmer, die schon am ersten Kursteil teilgenommen haben.

Diktate?

Vor einigen Jahren stellten mehrere Tandemberater in Bochum zu ihrer Überraschung fest, dass sich offenbar eine Diktat-Epidemie unter den frei arbeitenden Tandempaaren ausbreitete. Immer mehr Tandemlerner berichteten, sie suchten sich jetzt für jede Tandemsitzung nicht zu schwere und nicht zu leichte Texte, um sie ihren Partnern diktieren zu können. Die Partner täten dasselbe für sie, und das mache Spaß und sei nützlich. Einige waren stolz, dass sie jetzt weniger Fehler machten als am Anfang.

Wir Berater waren etwas verunsichert. Diktat, das war doch nun wirklich *out* im Fremdsprachenunterricht, und die machten das freiwillig und gerne im Tandem? Warum? Auf die Frage der Berater, was sie denn damit lernen wollten, kamen ganz unterschiedliche Antworten: Hörverständnis, schreiben lernen, Orthographie, Vokabular, Grammatik. Die Lerner waren anscheinend nicht von einem Lernziel ausgegangen und hatten Wege gesucht, das zu erreichen, sondern hatten eine Übungsform entdeckt (und gleich weiter propagiert), bei der sie irgendwie sicher waren, dass man etwas dabei lernen würde. Und die Fortschritte waren bei dieser Übungsform so leicht messbar.

Eigentlich nicht die Denkwege, an die wir Berater gewöhnt waren.

(Die Diktat-Epidemie ist ebenso schnell wieder abgeflaut, wie sie gekommen war. Opfer waren keine zu beklagen.)

-14-

Schneller sprechen lernen

Das Gespräch zwischen der Beraterin (B) mit Paco (L) wird auf Spanisch geführt.

L: Wenn ich Deutsch spreche, dann spreche ich immer ganz langsam. Das ist langweilig für die anderen. Spanisch spreche ich immer ganz schnell.

B: Du möchtest schneller, flüssiger sprechen lernen?

L: Ja, flüssiger.

B: Hast du eine Idee, wie du das üben könntest?

L: Ja, schnell sprechen, aber das geht nicht. Das wird immer langsam, weil ich überlegen muss, wie das nächste Wort ist.

B: Vielleicht kannst du deine Partnerin bitten, den Satz flüssig zu sagen, und dann versuchst du ihn mit derselben Intonation und Aussprache nachzusprechen.

L: Meine Partnerin?

B: Ja. Du sprichst wie sonst, langsam, und ruhig mit Fehlern.

L: Ja.

B: Dann sagst du deiner Partnerin, sie soll dasselbe mit ihren Worten sagen, flüssig.

L: Ja.

B: Und dann versuchst du den Satz genau so nachzusprechen, wie deine Partnerin.

L: Ja. Soll ich das nicht besser aufschreiben und dann sprechen?

B: Ich glaube nicht. Das dauert lange, und wenn man abliest, dann kann man nicht leicht flüssig sprechen.

L: Ach so, auswendig lernen?

B: Ja. Meinst du, das hilft dir?

L: Ich muss das ausprobieren. Also ich sage etwas langsam, dann ..

Dann sage ich zu Claudia: Sag das noch mal, aber ohne Fehler und schnell, flüssig.

Dann lerne ich es auswendig und spreche es nach.

B: Genau. Du sprichst das nach, bis es sich genau so flüssig anhört wie bei Claudia. Sollen wir das jetzt hier mal ausprobieren?

L: Ja, das ist besser.

B: Dann sprechen wir jetzt mal kurz Deutsch und ich spiele deine Tandempartnerin.

Die Beraterin und Paco simulieren kurz eine Tandemphase mit dieser Übung. Die Beraterin lässt ihn dabei auch einen längeren Satz wiederholen, was er nach mehreren Versuchen schafft.

Einige Tage später spricht Paco die Beraterin auf dem Flur an und sagt: "Die Frau, die ich gestern in der Cafete kennen gelernt habe, war gar keine Russin, sondern eine Rumänin." Auf ihren erstaunten Blick hin ergänzt er auf Spanisch: "Wir üben jetzt auch ganz lange Sätze, und den hier kann ich schon ganz flüssig ..."

-15-

Literatur

Bachmair, Sabine; Faber, Jan; Henning, Claudius; Kolb Rüdiger und Willig, Wolfgang. (1998). *Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Baguette, Friedhelm; Brammerts, Helmut; Fidelak, Herta und Schlang-Redmond, Mechtild. (2001). *Sprachenlernen im Tandem. Ein Leitfaden für die Schule. Hrsg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung*. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung.

Blanco Hölscher, Margarita; Kleppin, Karin und Santiso Saco, Lidia. (2001). Integration von Tandem in fremdsprachliche Curricula. Die Universitäten Bochum und Oviedo. In Helmut Brammerts und Karin Kleppin. (Hrsg.). (2001). *Selbstgesteuertes Lernen im Tandem. Ein Handbuch* (S. 139-144). Tübingen: Stauffenburg.

Brammerts, Helmut. (2001). Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In Helmut Brammerts und Karin Kleppin. (Hrsg.). (2001). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (S. 9-16). Tübingen: Stauffenburg.

Brammerts, Helmut; Calvert, Mike und Kleppin, Karin. (2001). Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In Helmut Brammerts und Karin Kleppin. (Hrsg.). (2001). *Selbstgesteuertes Lernen im Tandem. Ein Handbuch* (S. 53-60). Tübingen: Stauffenburg.

Brammerts, Helmut und Kleppin, Karin. (2001). Hilfen für Face-to-face-Tandem. In Helmut Brammerts und Karin Kleppin. (Hrsg.). (2001). *Selbstgesteuertes Lernen im Tandem. Ein Handbuch* (S. 95-107). Tübingen: Stauffenburg.

Brammerts, Helmut; Jonsson, Bengt; Kleppin, Karin und Santiso Saco, Lidia. (2001). Individuelle Beratung in unterschiedlichen Tandemkontexten. In Helmut Brammerts und Karin Kleppin. (Hrsg.). (2001). *Selbstgesteuertes Lernen im Tandem. Ein Handbuch* (S. 67-72). Tübingen: Stauffenburg.

Deutsch-Französisches Jugendwerk. (Hrsg.). (1999). *Die Tandem-Methode. Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen*. Stuttgart et al.: Klett.

Helmling, Brigitte. (2001). Peergruppenarbeit - Tandems lernen von Tandems. In Helmut Brammerts und

Karin Kleppin. (Hrsg.). (2001). *Selbstgesteuertes Lernen im Tandem. Ein Handbuch* (S. 83-91). Tübingen: Stauffenburg.

Helmling, Brigitte. (2002). Réflexion en groupes de pairs: un enrichissement réciproque de l'apprentissage. In Brigitte Helmling. (Hrsg.). (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem* (S. 81-90). Paris: Didier.

Holzcamp, Klaus. (1995). Lernen. *Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M.: Campus.

Lewis, Tim. (2003). Integrating autonomous learning into the curriculum. In Tim Lewis und Lesley Walker. (Hrsg.). (2003). *Autonomous language learning in tandem* (S. 169-176). Sheffield: Academy Electronic Publications.

Rogers, Carl R. (1985). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Rückl, Michaela. (2005). Fertigungsorientiertes und interkulturelles Sprachlernen mit eTandems ist auch bei jugendlichen Lernern einfach und effizient. Ein Praxisbeispiel aus dem Schulalltag am Liceo Tron / Schio (Vicenza, Italien) und an der Bundeshandelsakademie Oberndorf (Salzburg, Österreich). Erhältlich unter <http://www.slf.rub.de/reports/2/>. Stand: 27. Februar 2006.

Schmelter, Lars. (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.

Walker, Lesley. (2003). The role of the tandem learner diary in supporting and developing learner autonomy. In Tim Lewis und Lesley Walker. (Hrsg.). (2003). *Autonomous language learning in tandem* (S. 131-143). Sheffield: Academy Electronic Publications.

Walker, Lesley und Lewis, Tim. (2003). Tandem learning at the University of Sheffield. In Tim Lewis und Lesley Walker. (Hrsg.). (2003). *Autonomous language learning in tandem* (S. 7-11). Sheffield: Academy Electronic Publications.

Anmerkungen

[1] Die von Schmelter (2004) insbesondere in zwei Fallstudien erhobenen und ausgewerteten empirischen Daten machen m.E. einen solchen radikalen Theoriewechsel nicht zwingend und stützen ihn unzureichend. Eine Auseinandersetzung mit dem subjektwissenschaftlichen Ansatz Holzkamps muss auf einer breiteren Ebene erfolgen. Die Konsequenzen aus den Ergebnissen Schmelters bleiben unübersichtlich. Seine eigenen Folgerungen für den hier interessierenden Praxisbereich Lernberatung (Schmelter 2004: 540ff.) - z.B. möglichst Verzicht auf Einzelberatung, Ersetzen durch Reflexionsanregungen und gelenkten Erfahrungsaustausch - beruhen weitgehend auf Vermutungen und, wie er selbst sagt, "hypothetischen Spekulationen" (Schmelter 2004: 543), haben also nicht das Gewicht eines für einen klaren Geltungsbereich relevanten Forschungsergebnisses.

[2] Lehrangebot des Modern Languages Teaching Centre (MLTC) der Universität Sheffield: <http://www.shef.ac.uk/mltc/courses/undergraduates/module/tandem3.html>. Stand: 27. Februar 2006.

[3] Lernhilfen des Tandem-Servers Bochum: <http://www.slf.rub.de/help/index-deu.html>. Stand: 27. Februar 2006.

[4] Schmelter schreibt: "Dabei sollte er [der Berater] deutlich machen, dass es ihm nicht darum geht, Lernziele oder Vorgehensweisen der beratungssuchenden Lerner zu verändern oder zu kritisieren. Vielmehr sollte er hervorheben, dass es ihm um ein Ausschöpfen der Potenziale im Tandem, eine Effizienzsteigerung beim Erreichen der vom Lerner formulierten Ziele und damit letztendlich um eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten im Sinne einer Professionalisierung [...] bzw. des Expertentums [...] geht. Ist der Lerner mit diesen Voraussetzungen der Beratung nicht einverstanden, steht es ihm frei, den Beratungsprozess abzubrechen. Der Berater sollte seinerseits die Kooperation aufkündigen, wenn von Seiten des Klienten keine Bereitschaft zu erkennen ist, eigenes Handeln und Wissen zu reflektieren" (Schmelter 2004: 344) - Eine fast juristische Regelung für Extremfälle.

Copyright © 2006 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Brammerts, Helmut. (2006). Tandemberatung.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 11 (2), 16 pp.
Abrufbar unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Brammerts1.htm>

[Zurück zur [Leitseite](#)]